

Betz, Tanja

Kindheitsmuster und Milieus

Aus Politik und Zeitgeschichte (2009) 17, S. 14-20



Quellenangabe/ Reference:

Betz, Tanja: Kindheitsmuster und Milieus - In: Aus Politik und Zeitgeschichte (2009) 17, S. 14-20 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-118402 - DOI: 10.25656/01:11840

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-118402>

<https://doi.org/10.25656/01:11840>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Aus Politik und Zeitgeschichte

17/2009 • 20. April 2009



Ungleiche Kindheit

Doris Bühler-Niederberger

Ungleiche Kindheiten - alte und neue Disparitäten

Henning van den Brink

Von feinen Unterschieden zu großen Ungleichheiten

Tanja Betz

Kindheitsmuster und Milieus

Ingrid Paus-Hasebrink

Mediensozialisation: Kinder aus sozial benachteiligten Familien

Klaus Peter Strohmeier • Holger Wunderlich • Philipp Lersch

Kindheiten in Stadt(teil) und Familie

Jutta Träger

Familienarmut: Ursachen und Gegenstrategien

Tanja Betz

Kindheitsmuster und Milieus

Milieus bezeichnen Gruppierungen von Personen, die sich durch ihre Wahrnehmungs- und Denkmuster sowie ihre Einstellungen, Haltungen und Handlungen unterscheiden. Damit interpretieren und gestalten Personen, die dem gleichen Milieu angehören, ihr Leben auf eine ähnliche Art und Weise.¹ Milieus als Erfahrungsräume von Personen sind an ihre sozialstrukturelle Position im sozialen Raum gekoppelt.² Milieuanalysen dienen der Beschreibung und Erklärung von Konsumverhalten, Wahlentscheidungen und Protestverhalten, Formen der Mediennutzung, von Mustern der Freizeitgestaltung oder auch der schulischen Bildungsbeteiligung. Sie erlauben es zudem, Phänomene sozialer Ungleichheit zu beleuchten und einen Beitrag zur Erklärung von mitunter relativ stabilen Ungleichheitsverhältnissen zu leisten, wie sie sich in der schulischen und beruflichen Bildungssegregation von gesellschaftlichen Gruppen manifestieren.³ Milieuanalysen als Variante der Analyse sozialer

Tanja Betz

Dr. phil., geb. 1976; Leiterin der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendpolitik in der Institutsleitung des Deutschen Jugendinstituts, Deutsches Jugendinstitut (DJI) e.V., Nockherstr. 2, 81541 München.
betz@dji.de
www.tanja-betz.de

¹ Vgl. Stefan Hradil, Soziale Milieus - eine praxisorientierte Forschungsperspektive, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), (2006) 44-45, S. 3-10.

² Vgl. Matthias Grundmann/Olaf Groh-Samberg/Uwe H. Bittlingmayer/Ullrich Bauer, Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 (2003) 1, S. 25-45; Michael Vester/Peter von Oertzen/Heiko Geiling/Thomas Hermann/Dagmar Müller, Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt/M. 2001.

³ Vgl. Michael Vester, Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland, in: Steffani Engler/Beate Kraus (Hrsg.), Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim 2004.

Ungleichheit weisen mittlerweile eine mehrjährige Forschungstradition auf und dokumentieren Facetten des gesellschaftlichen Wandels innerhalb sozialer Räume. Sie bilden damit eine Grundlage für gesellschaftspolitische Zeitdiagnosen. Neben diesen liegen auch international vergleichende Milieuanalysen vor.⁴

Trotz unterschiedlicher Nuancen in den theoretischen Grundlagen und in der jeweiligen empirischen Herangehensweise der hier skizzierten strukturierten Milieuanalysen, haben alle eines gemeinsam: Sie sind durch eine *erwachsenenzentrierte Perspektive* gekennzeichnet. Ohne dies genauer auszuweisen, wird der Fokus im Ansatz und in der Analyse ganz selbstverständlich auf die Gruppe der Erwachsenen gerichtet. Das Interesse gilt den sozialen Asymmetrien innerhalb dieser Bevölkerungsgruppe. Kinder werden als Anhängsel von Familie betrachtet oder als „Noch-nicht-Erwachsene“ ausgeschlossen; allenfalls Jugendliche ab 14 Jahren werden einbezogen.⁵

Verglichen mit weiteren Formen der sozialen Ungleichheitsforschung und der Sozialstrukturanalyse spielt die Bevölkerungsgruppe der Kinder in Milieuanalysen keine nennenswerte Rolle. Kinder sind weder eine sozial- und politikwissenschaftlich relevante und eigenständige Gruppe, noch ist die Kindheit ein Element gesellschaftspolitischer (Zeit-)Diagnosen.

Diese Lücke gilt es zu schließen: Überlegungen zur neuen Perspektive einer *ungleichheits- bzw. milieutheoretisch fundierten Kindheitsforschung* bilden daher die Grundlage des vorliegenden Beitrags. Zunächst wird im Folgenden das dafür wesentliche Verständnis von Kindern und Kindheit erläutert. Davon ausgehend soll die Frage beantwortet werden, welche Kindheitsmuster in verschiedenen gesellschaftlichen Milieus existieren

und inwiefern hierbei von „ungleichen Kindheiten“ die Rede sein kann. Abschließend werden die Herausforderungen skizziert, denen sich die neue Forschungsperspektive zu stellen hat.

Kinder als Bevölkerungsgruppe - Kindheit als Strukturmerkmal

Dass Kinder in gesellschaftstheoretischen Ansätzen und Analysen sowie in gesellschaftspolitischen Diagnosen ausgeblendet werden, ist begründungspflichtig, stellen Kinder doch in gleichem Maße wie Erwachsene ein Element der Sozialstruktur einer Gesellschaft dar. Kinder sind eine altersdifferenzierte Bevölkerungsgruppe, innerhalb der Phänomene sozialer Ungleichheit zu untersuchen sind. Zugleich ist Kindheit ein Strukturmerkmal von Gesellschaft und damit eine gesellschaftlich geformte und sozial konstruierte Tatsache. Kindheit selbst ist ein Element gesellschaftlicher Veränderungsprozesse; sie wird von gesellschaftlichen Parametern beeinflusst, unter anderem durch das Verhältnis von Familie, Markt, Staat und intermediärem Sektor, und wirkt auf diese zurück. Das zeigt sich unter anderem im (Ausbau des) öffentlichen Betreuungs- und Bildungssystem(s), in den sentimental Beziehungen zwischen Eltern und Kindern oder in der institutionalisierten Altershierarchie zwischen Erwachsenen und Kindern, die unter anderem im Bereich des Kinderschutzes gesetzlich verankert ist.⁶

Wenn die gesellschaftliche Ausgestaltung des Alltags von Kindern⁷ sowie deren Anteile an der Produktion und Reproduktion von gesellschaftlichen Strukturen und damit auch von Ungleichheitsverhältnissen beleuchtet werden sollen, müssen Kinder - ebenso wie Erwachsene - zur Beobachtungs- und Analyseinheit in Milieuanalysen werden. Hier setzen konzeptbasierte Kinderbefragungen an, die eine ungleichheitstheoretische Forschungsperspektive verfolgen bzw. Milieuanalysen, die den Fokus auf die soziale Struk-

⁴ Vgl. S. Hradil (Anm. 1); Carsten Ascheberg, Milieuforschung und Transnationales Zielgruppenmarketing, in: APuZ, (2006) 44-45, S. 18-25.

⁵ Vgl. Katharina Kuchenbuch, Die Fernsehnutzung von Kindern aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus, in: Media Perspektiven, 1 (2003), S. 2-11; Thomas Perry/Benjamin Poddig, Migrant-Milieus, in: vhw Forum Wohneigentum, 8 (2007) 1, S. 49-52 (vhw = Bundesverband für Wohneigentum und Stadtentwicklung e.V.).

⁶ Vgl. Johanna Mierendorff, Kindheit und Wohlfahrtsstaat, in: Eva Luber/Beatrice Hungerland (Hrsg.), Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Studium und Praxis, Weinheim 2008.

⁷ Vgl. Johanna Mierendorff/Thomas Olk, Gesellschaftstheoretische Ansätze, in: Heinz Hermann Krüger/Cathleen Grunert (Hrsg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen 2002, S. 133.

turierung von Kindheit richten. Ein Ansatz zur Analyse der sozialstrukturell verankerten Erfahrungsräume von Kindern liegt bereits vor und wird im Folgenden genauer dargestellt.⁸

Ungleichheitstheoretische Kindheitsforschung

Auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen kann man zwei miteinander verflochtene forschungsbezogene Ziele verfolgen: Zum einen lassen sich Ungleichheitsverhältnisse innerhalb der Kindergruppe beleuchten. Kinder unterscheiden sich nach dem Alter; zugleich belegen empirische Studien, dass für bildungsbezogene Fragestellungen die sozialen Aspekte in der Kindergruppe, unter anderem ihre Milieuzugehörigkeit, ein weiteres entscheidenderes Differenzierungskriterium sind.⁹ Ziel ist es, die gesellschaftliche Positionierung von Kindern, vor allem aber Phänomene *sozialer Ungleichheit* innerhalb der Kindergruppe zu beleuchten, ohne zugleich die Entwicklungsprozesse von Kindern aus dem Blick zu verlieren, die durch die Alterszugehörigkeit als Strukturkategorie der Gesellschaft vorgegeben sind.¹⁰ Zum anderen lassen sich verschiedene Bevölkerungsgruppen untereinander in Bezug setzen und in diesem Zusammenhang Ungleichheitsverhältnisse und damit Asymmetrien im Generationenverhältnis bzw. Phänomene *generationaler Ungleichheit* fokussieren. Ziel ist es, Einstellungen, Haltungen und Handlungsmuster von Kindern und Erwachsenen zu beleuchten und mit Macht- und Abhängigkeitsbeziehungen in Verbindung zu bringen. Im Zeitvergleich werden in beiden Zielsetzungen Facetten und Formen gesellschaftlichen Wandels deutlich.

Unter der Annahme, dass Kinder kollektive Erfahrungen machen, die nicht ausschließlich durch ihre Positionierung im Generationenverhältnis vermittelt sind, sondern auch

durch ihre Zugehörigkeit zu bestimmten Milieus hervorgebracht werden, geht es innerhalb der ersten Zielsetzung im Folgenden um die Darstellung verschiedener Kindheitsmuster. Kindheitsmuster, also die konkreten Formen der sozialen Ausgestaltung von Kindheit, welche die Orientierungspunkte des Kindseins markieren, unterscheiden sich innerhalb sozialer Räume, die sich - wie in vielen Milieuanalysen üblich - an Nationalstaaten festmachen lassen. Relevant ist, inwiefern die milieuspezifischen Kindheitsmuster Anhaltspunkte dafür liefern, von „ungleichen Kindheiten“ zu sprechen.

Gefragt wird, ob und wie Kinder, die dem gleichen Milieu angehören, ihr Leben auf ähnliche Art und Weise interpretieren und gestalten. Damit wird beleuchtet, wie sich soziale Strukturen und damit auch Ungleichheitsverhältnisse in den Habitus, also den vorreflexiven Wahrnehmungsmustern, den Haltungen und Interessen der Kinder niederschlagen und mit welchen (milieu-)spezifischen Handlungen diese einhergehen. Zugleich wird thematisiert, wie sich die Kinder den jeweiligen Handlungsanforderungen stellen, diese mitunter hinterfragen und dadurch Strukturmomente und (Kindheits-)Muster hervorbringen. Um den Blick einzugrenzen, wird hierbei auf Aspekte der bildungsbezogenen Lebensbedingungen der Kinder und auf Aspekte ihrer familialen, freizeitbezogenen und schulischen Habitus und Einstellungen eingegangen.

Auf der Basis eigener Forschungsarbeiten, denen eine Sekundäranalyse des DJI-Kinderpanels - einer deutschlandweit repräsentativen Kinderbefragung¹¹ - zugrunde liegt, konnten milieutypische Kindheitsmuster bestimmt werden. Kindheiten lassen sich je nach Milieuzugehörigkeit voneinander abgrenzen und sind auf unterschiedliche Art und Weise anschlussfähig an das System Schule und damit auch an schulischen Erfolg. Diese Anschlussfähigkeit erklärt sich aus den beiden Strukturierungslogiken, der vertikalen und der horizontalen Logik der Milieus, die konzeptionell miteinander verbunden sind und empirisch unterschiedliche Aspekte fokussieren.

⁸ Vgl. Tanja Betz, *Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder*, Weinheim 2008.

⁹ Vgl. Annette Lareau/Elliot B. Weininger, *The context of school readiness: Social class differences in time use in family life*, in: Alan Booth/Ann C. Crouter (eds.), *Disparities in school readiness. How families contribute to transitions into school*, New York 2008.

¹⁰ Vgl. Michael-Sebastian Honig, *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt/M. 1999.

¹¹ Vgl. Tanja Betz/Andreas Lange/Christian Alt, *Das DJI-Kinderpanel als Beitrag zu einer Sozialberichterstattung über Kinder*, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1 (2006) 2, S. 173-179.

Die vertikale Logik der Milieus geht von der Anhäufung objektivierbarer Ressourcen aus, die von Pierre Bourdieu als Kapitalien beschrieben werden.¹² Diese Ressourcen manifestieren sich unter anderem in Bildungszertifikaten und finanziellen Mitteln. Empirisch werden sie über Indikatoren des Einkommens und des schulischen Bildungsabschlusses der Eltern abgebildet.¹³ Die Gruppe der Kinder wird somit entlang der kulturellen und ökonomischen Kapitalien der Eltern differenziert. Kennzeichen dieser Logik ist ihre Defizitorientierung.¹⁴ Sie greift im Kontext Schule, wenn es beispielsweise um die Erfüllung leistungsbezogener und daher milieuübergreifender Handlungserwartungen geht. Die milieutypischen Praktiken und Einstellungen der Kinder führen in diesem Kontext zu unterschiedlichen Haltungen. Diese unterschiedlichen Haltungen, das Selbstverständnis in und die Vertrautheit mit leistungsbezogenen Handlungserfordernissen sowie der konkrete Umgang mit den Lehrkräften, hat Annette Lareau in ihren ethnografischen Analysen sehr anschaulich und fundiert herausgearbeitet.¹⁵ Sie liefert Belege dafür, dass und inwiefern Kinder sich je nach sozialer Zugehörigkeit in den (Bildungs-)Institutionen auf sehr unterschiedliche Weise bewegen und verknüpft dies mit deren schulbezogenen Erfolgen und Misserfolgen.

Indessen verweist die horizontale Logik der Milieus auf die Präferenzen, Einstellungen, Haltungen sowie die in den Milieus herrschende Alltagspraxis. Empirisch abgebildet wird dies über die kulturellen Praxen und die Habitus der Kinder in Familie, Freizeit und Schule. Diese werden über Indikatorenbündel zu organisierten und unorganisierten Formen der Freizeitgestaltung, zum Umgang mit Medien und Geld oder auch im Hinblick auf die Einstellung zu Schule und Lernen erfasst.¹⁶

¹² Vgl. Pierre Bourdieu, Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Rainer Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen 1983.

¹³ Vgl. T. Betz (Anm. 8).

¹⁴ Vgl. Uwe H. Bittlingmayer, Grundzüge einer mehrdimensionalen sozialstrukturellen Sozialisationsforschung, in: Matthias Grundmann/Daniel Dravenau/Uwe H. Bittlingmayer/Wolfgang Edelstein (Hrsg.), Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz, Münster 2006.

¹⁵ A. Lareau/E. B. Weininger (Anm. 9).

¹⁶ Vgl. T. Betz (Anm. 8).

Die horizontale Logik entspricht einer Differenzlogik. Sie bezieht sich auf die Herausbildung und Entwicklung einer milieuspezifischen Variation von Handlungsorientierungen und -praxen.¹⁷ Sie erlaubt es, jeweils milieuadäquat zu handeln und den Anforderungen gerecht zu werden. Einstellungen und Handlungen sind an die jeweiligen Spezifika der sozialen Zugehörigkeit angepasst. Bildungsrelevanz besitzt in dieser horizontalen Logik das, was im Alltag der Milieus gefordert ist; dazu zählen mitunter auch Einstellungen und Verhaltensmuster, die quer oder konträr zu den schulisch erwarteten Leistungsanforderungen liegen.¹⁸

Milieuspezifische Kindheitsmuster: Empirische Befunde

Anhand der Daten, die durch standardisierte Interviews mit Kindern und ihren Eltern gewonnen wurden.¹⁹ lässt sich belegen, dass Kindheit sozial strukturiert ist und sich die kulturellen Praktiken und Einstellungen der Kinder milieuspezifisch unterscheiden. Damit ist ein Grundstein für Milieuanalysen mit Blick auf Kinder und Kindheit gelegt.

Betrachtet man zunächst das *Kindheitsmuster in Milieus mit geringeren Kapitalien*, so zeigt sich der freizeitbezogene Habitus dieser Kinder darin, dass diese sich häufiger in unorganisierten, nicht verplanten Kontexten bewegen. Für sie ist beispielsweise das freie Spielen auf dem Spielplatz typischer als für Kinder anderer Milieus. Sie können häufiger selbst entscheiden, wie aktiv oder inaktiv sie ihre Freizeit gestalten wollen, wenngleich ihre Aktivitäten an ihre eingeschränkteren finanziellen Möglichkeiten gebunden sind.²⁰ Die Quoten ihrer Einbindung in Vereine sind geringer. Die Kinder machen seltener die Erfahrung mit organisierten Formen der Freizeitgestaltung in Form außerschulischer Unterrichtsstunden, die nicht nur gezielt zur Kompensation schulischer Rückstände genutzt, sondern auch - im Sinne der vertikalen Logik - zur Anhäufung kulturellen Kapitals nutzbar sind. Ihre Aktivitäten in informellen und nonformalen Kon-

¹⁷ Vgl. U. H. Bittlingmayer (Anm. 14).

¹⁸ Vgl. Matthias Grundmann, Norm und Konstruktion. Zur Dialektik von Bildungsvererbung und Bildungsaneignung, Opladen 1998.

¹⁹ Vgl. T. Betz/A. Lange/C. Alt (Anm. 11).

²⁰ Vgl. A. Lareau/E. B. Weininger (Anm. 9).

texten dienen primär dem Spaß und der Freude und nicht in erster Linie dem Lerngewinn für das schulische Terrain.²¹

Mit Blick auf den Kontext Familie ist dieses Kindheitsmuster durch milieuspezifische Formen der Mediennutzung geprägt, wie sie einerseits am selteneren Umgang mit dem Computer deutlich werden, sich andererseits, stärker als in der Kindergruppe mit umfangreicheren Kapitalien, auf das gemeinsame Fernsehen und Videoschauen mit den Eltern beziehen.²² Insgesamt ist der familienbezogene Habitus weniger durch Stress und Hektik geprägt, als das beim Kindheitsmuster der Milieus mit umfangreicheren Kapitalien der Fall ist. An die Stelle des hier herrschenden zeitlichen Drucks auf Kinder (und Eltern) treten indessen finanzielle Probleme. So verfügen die Kinder beispielsweise zu geringeren Teilen über ein festes Taschengeld. Auf diese Weise erfahren sie, dass mit Geld nicht immer gerechnet werden kann, dass das Vorhandensein von (Taschen-)Geld von der finanziellen Gesamtsituation der Familie abhängig ist und ebenso, dass Geld mit Stress und Familienproblemen in Beziehung steht.

Typisch für dieses Kindheitsmuster ist weiterhin die überdurchschnittliche Bedeutung guter Noten und Zeugnisse. Allerdings ist im Selbstverständnis der Eltern die Schule für die Bildung der Kinder zuständig.²³ Die Kinder können in geringerem Maße auf ihre Eltern zugreifen, wenn es um Hilfe beim Erledigen der Hausaufgaben geht. Zugleich erfahren sie, dass Schule ein Problembereich ist und ihre (schlechteren) Schulleistungen zu Familienproblemen führen können. Denn die Kinder berichten zwar darüber, Spaß am Lernen zu haben, zugleich aber auch, dass sie mehr lernen müssten als andere, unter Umständen mehr als Kinder aus Milieus mit umfangreicheren Kapitalien. Sie haben zudem häufiger das Gefühl, Probleme damit zu haben, dem Unterricht folgen zu können und insgesamt weit größere Angst davor, in Schule und Unterricht Fehler zu machen. Es gibt somit empirische Hinweise auf eine gesteigerte Wertschätzung und Achtung, die dem Leistungskontext Schule entgegengebracht wird und Ausdruck der horizontalen Logik

der Milieus ist. Dem entspricht, dass sich diese Kinder im Kontext Schule unsicherer, ängstlicher bewegen und dass sie weniger bestimmt auftreten als Kinder aus Milieus mit umfangreicheren Kapitalien.

Das Kindheitsmuster aus *Milieus mit umfangreicheren Kapitalien* zeichnet sich demgegenüber durch einen freizeitbezogenen Habitus aus, der sich darin manifestiert, dass die Kinder häufiger in Vereine eingebunden sind und ihre Freizeit durch außerschulische Unterrichtsstunden geprägt ist. Sie ist damit verplanter und strukturierter als dies bei Kindern aus Milieus mit geringeren Kapitalien der Fall ist. Daran gekoppelt sind unter anderem die Erfahrungen des Umgangs mit verschiedenen Terminen, von organisierten, in klare Zeitstrukturen eingebundenen, meist durch Erwachsene angeleiteten und beaufsichtigten Aktivitäten. Zugleich bestehen hier Möglichkeiten, mit fremdbestimmtem und von Erwachsenen definiertem Erfolg oder aber mit Scheitern umzugehen: ein Element, das ein zentrales Merkmal von Schule darstellt.

Darüber hinaus ist der familienbezogene Habitus weniger durch Geld(-sorgen) dominiert als beim Kindheitsmuster der Milieus mit geringeren Kapitalien. Die Kinder erhalten sehr häufig Taschengeld, das überwiegend als fester, regelmäßiger Betrag ausgezahlt wird. Charakteristisch ist jedoch in diesen Milieus der hohe Zeitdruck. Der Alltag der Kinder (und ihrer Eltern) ist durch zahlreiche Termine geprägt, deren Abstimmung und Koordination mit Stresserleben einhergeht.²⁴ Damit werden die Kinder zugleich mit einer Erfahrungswelt vertraut, die sie ganz beiläufig auf schulische und auch zukünftige berufliche Anforderungen vorbereitet. Auch wenn man ein Element des freizeitbezogenen Habitus betrachtet, das Musizieren, zeigt sich, dass die Kinder häufiger Musikunterricht erhalten als in Milieus mit geringeren Kapitalien. Musizieren bereitet den Kinder (vermeintlich) nur Spaß. Doch sogar diese scheinbar ausschließlich auf persönliche Vorlieben beruhende Freizeitbeschäftigung ist an die schulischen Anforderungen anschlussfähig und wird ganz im Sinne der vertikalen Logik auch von Erfolg im System Schule gekrönt. Dies belegen die besseren Noten dieser Kinder im Fach Musik.

²¹ Vgl. ebd.

²² *Anmerkung der Redaktion:* Siehe hierzu auch den Beitrag von Ingrid Paus-Hasebrink in diesem Heft.

²³ Vgl. A. Lareau/E. B. Weininger (Anm. 9).

²⁴ Vgl. ebd.

Weiterhin geben diese Kinder an, weniger Probleme damit zu haben, dem Unterricht folgen zu können. Sie berichten auch von weniger Angst, im Unterricht Fehler zu machen. Ihre Haltung zur Schule und ihr Selbstbild als Lernende gehen, ganz im Sinne der horizontalen Logik, eher konform mit schulischen Anforderungen als dies für Kinder aus Milieus mit geringeren Kapitalien der Fall ist. Darüber hinaus besuchen diese Kinder häufiger, früher und durchschnittlich länger eine vorschulische Bildungs- und Betreuungseinrichtung als Kinder aus Milieus mit geringeren Kapitalien.²⁵ Sie erfahren zu Hause, dass ihren Eltern Schule zwar sehr wichtig ist, diese aber dennoch gelassener mit den Anforderungen von Seiten des schulischen Systems umgehen. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass ihre Eltern sich weniger Sorgen machen und die Schulnoten gelassener betrachten als Elterngruppen aus Milieus mit geringeren Kapitalien.

Diese knappe Beschreibung verdeutlicht, dass das Kindheitsmuster der Milieus mit geringeren Kapitalien Bruchstellen aufweist zwischen dem, was in der Schule von den Kindern erwartet und eingefordert wird und den kulturellen Praktiken, Zeitrhythmen sowie freizeit- und familienbezogenen Verhaltensmustern. Hingegen lässt sich das Kindheitsmuster der Milieus mit umfangreicheren Kapitalien dadurch charakterisieren, dass sich die Interessen und Praktiken der Kinder im familiären Rahmen, in den für sie typischen Freizeitkontexten und auch ihre damit verbundenen Habitus im Sinne des Kapitalkonzepts transformieren und in der Schule erfolgsträchtig einbringen lassen. Dies alles verweist auf Ungleichheitsverhältnisse, die an die soziale Zugehörigkeit der Kinder gekoppelt sind: Die Studie liefert empirische Hinweise für „ungleiche Kindheiten“.

Kinderbefragungen auf Basis eines ungleichheitstheoretischen Zugangs sind also dazu geeignet, Momente ungleicher, milieuspezifischer Kindheitsmuster herauszuarbeiten. So lassen sich zum einen die milieuspezi-

fischen Variationen von Handlungsorientierungen und Handlungsmustern auffächern, die für die unterschiedlichen Kindheitsmuster konstitutiv sind und der horizontalen Logik der Milieus entsprechen. Durch die Einblendung des Leistungskontexts Schule wird zum anderen die vertikale Logik offenkundig, die sich in den milieuübergreifenden Handlungserwartungen manifestiert, und denen alle Kindergruppen gerecht werden müssen, um in der Schule erfolgreich zu sein.

Die zugrunde liegende repräsentative Datenbasis erlaubt es, die Befunde zu verallgemeinern. Diese dokumentieren repräsentative Kindheitsmuster für den sozialen Raum Deutschland. Ob und inwiefern sich diese weiterhin zeigen, ist eine empirische Frage, die immer wieder neu zu beantworten ist. Zudem wäre auf der Grundlage zusätzlicher belastbarer Daten zu fragen, zu welchem Anteil die verschiedenen Kindheitsmuster Kindheit(en) in Deutschland repräsentieren.²⁶ Analog zu den vorliegenden, mitunter sehr elaborierten Milieuanalysen für Erwachsene wären zudem auch für Kinder weitere Differenzierungen und tiefer gehende Analysen erforderlich, um mehrere, voneinander plausibel abgrenzbare Kindheitsmuster herausarbeiten zu können. Für eine tragfähige Dokumentation „ungleicher Kindheiten“ ist es darüber hinaus erforderlich, der ethnischen Strukturierung von Kindheit in Deutschland Rechnung zu tragen und Kindheitsmuster auch von Kindern unterschiedlicher ethnischer Gruppen systematisch herauszuarbeiten.²⁷

Zur Ko-Konstruktion ungleicher Kindheiten

Milieuspezifische Kindheitsmuster bilden nicht einfach die soziale Wirklichkeit ab. Kindheitsmuster und Milieus sind von Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern abgegrenzte und benannte Konzepte bzw. Gruppierungen.²⁸ Diese Sichtweise findet in den etablierten Milieuanalysen für Erwach-

²⁵ Vgl. Tanja Betz, *Kompensation ungleicher Startchancen: Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter*, in: Peter Cloos/Britta Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*, Hohengehren (i. E.).

²⁶ Vgl. Jürgen Zinnecker, *Konkurrierende Modelle von Kindheit in der Moderne - Mögliche Konsequenzen für das Selbstverständnis von Kindheits- und Sozialisationsforschung*, in: Dieter Geulen/Hermann Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär*, Stuttgart 2004.

²⁷ Vgl. T. Betz (Anm. 8).

²⁸ Vgl. S. Hradil (Anm. 1).

sene nicht ausreichend Beachtung.²⁹ Des Weiteren sind Kinderbefragungen und Milieuanalysen mit politischen, öffentlichen oder wirtschaftlichen Interessen,³⁰ und mit Eigeninteressen der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verquickt. Sie sind durchsetzt mit Vorstellungen und Leitbildern und gekoppelt an Kämpfe um die „legitime“ Form der Beschreibung von Kindheit und sozialstrukturell verankerte Erfahrungsräume. Das jeweilige, auf empirischer Datenbasis beschriebene Kindheitsmuster, etwa die „gestressten kleinen Manager“ in den Milieus mit umfangreicheren Kapitalien oder die „freie, spaßorientierte Kindheit“ in den Milieus mit geringeren Kapitalien, werden als selbstverständlich angenommen und daher sowohl hervorgebracht wie gestützt.³¹ Milieu- und KindheitsforscherInnen betreiben damit eine Art Werbung für die jeweils bevorzugten Milieus und Kindheitsmuster. Sie werden zum Ko-Konstrukteur.³²

Vergleichbar der Beobachtung, dass Kinder in den Milieuanalysen bis heute nahezu vollständig ausgeblendet wurden und in dieser Forschungspraxis die generationale Ungleichheit zulasten der Kinder zum Ausdruck kommt, existieren auch die milieuspezifischen Kindheitsmuster nicht im herrschaftsfreien Raum. Es gilt daher, die mit dem Milieu- und dem Kindheitskonzept verbundenen Annahmen, Darstellungen und die Vorgehensweise im empirischen Forschungsprozess offenzulegen.³³ Die Reflexion der Interessengebundenheit der Kindheitsmuster stellt eine große konzeptionelle wie empirische Herausforderung für die neue Perspektive einer ungleichheits- bzw. milieutheoretisch fundierten Kindheitsforschung dar.

²⁹ Vgl. T. Perry/B. Poddig (Anm. 5).

³⁰ Vgl. C. Ascheberg (Anm. 4).

³¹ Vgl. J. Zinnecker (Anm. 26).

³² Vgl. ebd.

³³ Vgl. Pierre Bourdieu, *Die Intellektuellen und die Macht*, Hamburg 1991.